

## **Diskursive Positionierung – Bildungsziel des Geographieunterrichts und Analyseaspekt bei der Auswahl von Bildungsmedien zugleich**

### **1. Geographische Themen verlangen nach diskursiver Positionierung**

Paul Meier inspiert als Produktionsprüfer chinesische Zulieferfabriken des europäischen Bekleidungsunternehmens, für das er arbeitet. Soll er über die ihm bekannten Missstände in den Fabriken berichten und die daraus für unterschiedliche Akteure resultierenden Konsequenzen in Kauf nehmen? Oder soll er „weiterhin die Augen schließen und die guten Nachrichten liefern, die von ihm erwartet werden?“ (Ulrich-Riedhammer/Applis 2013, S. 28; Applis 2012, S. 117). Ein Produktionsprüfer agiert und entscheidet in einem Kontext, der durch sehr unterschiedliche Erwartungen und Bedürfnisse mehrerer Akteure geprägt ist: Westliche Bekleidungsfirmen möchten einen Imageverlust vermeiden; Nichtregierungs- und Verbraucherorganisationen üben Druck aus, um arbeitsrechtliche und soziale Standards in den Produktionsländern zu verbessern, während europäische Verbraucher häufig Wert auf sehr günstige Kleidung legen. Die Arbeitskräfte in den Produktionsländern wiederum nehmen oft gravierend schlechte Arbeitsbedingungen stillschweigend in Kauf, um ihren Arbeitsplatz nicht zu verlieren (vgl. ebd.).

Auch in anderen geographischen Kontexten stellen sich herausfordernde Fragen: Sind EU-Exportsubventionen legitimierbar, obwohl sich beispielsweise im Zusammenhang mit der ehemaligen „Milchquote“ zeigte, dass vor allem Großbetriebe profitieren, europäische Kleinbauern und Milchbauern aus Afrika, in deren Länder subventioniertes und damit preisgünstiges Milchpulver aus Europa exportiert wurde, jedoch nicht (vgl. Applis et al. 2010)? Ist ein bestimmtes städtebauliches Vorhaben oder eine geplante touristische Erschließung eines Raums unterstützenswert, obwohl nicht alle Bevölkerungsgruppen davon profitieren werden und ökologische Nachteile, aber ökonomische Vorteile vorhersehbar sind? Oder: „Wie soll mit Migranten umgegangen werden? Wie sind die Wirtschaftsbeziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern zu beurteilen? Welche Ressourcen sollen zur Energieversorgung genutzt werden? Welche bevölkerungspolitischen Maßnahmen sind akzeptabel?“ (Budke 2012, S. 12), „Soll ich für Entwicklungshilfe spenden? Warum eigentlich? Und nützt das überhaupt?“ (Felzmann 2013).

Mit derartigen Problem- und Fragestellungen können sich Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht beispielsweise mithilfe der Methode der „Dilemmadiskussion“ auseinandersetzen (Rhode-Jüchtern 1996; Wilhelmi 2007; 2010; Applis 2012; Meyer 2015).

Den Ausgangspunkt bildet dabei stets, wie auch in diesen Beispielen, ein geographie-, gesellschafts- und schülerrelevantes sowie möglichst realitätsnahes Dilemma, bei welchem sich „eine Person in einer Situation befindet, in der es zwar für jede von mehreren möglichen Entscheidungen ethische Argumente gibt, die für ihre Wahl sprechen, die Person sich aber nicht gleichzeitig für mehrere Alternativen entscheiden kann. Diese Situation verlangt von der Person ein Abwägen aller Argumente (Diskurs) und eine begründete Entscheidung“ (Uhlenwinkel 2013, S. 56). In einer Dilemmadiskussion soll also ein fachrelevantes Dilemma im Unterricht diskutiert und vertiefend reflektiert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen auf dieser Grundlage zu eigenen begründeten Urteilen gelangen. Der Unterrichtsverlauf kann dabei beispielsweise wie folgt gestaltet werden (vgl. Meyer 2015, Wilhelmi 2007; 2010, Ulrich-Riedhammer/Applis 2013):

- Darbietung der Dilemmageschichte, Klärung von Sachfragen und des moralischen Problems sowie erstes intuitives Votum
- Auseinandersetzung in Einzelarbeit (ggf. materialgestützt); Treffen einer individuellen begründeten Einschätzung hinsichtlich eines angemessenen Handelns in der Dilemmasituation
- Diskussion in urteilsgleichen Kleingruppen und Festhalten wesentlicher Argumente
- Diskussion im Plenum, z.B. in Form einer Pro-Contra-Debatte
- Rückkehr in Kleingruppen und Bewertung der Argumente der Gegenseite
- erneutes Votum, in dem die Schülerinnen und Schüler vertiefend begründete Position beziehen
- Abschluss im Plenum mit einer Reflexion auf der Metaebene, u.a. hinsichtlich der Werte und Normen, auf denen die wichtigsten Argumentationslinien basierten.

Als weiteren Schritt stellt Applis (2012, S. 107) heraus: „In der Diskussion eines thematisch-fachlich orientierten Dilemmas mit widerstreitenden normativen Forderungen zum Themengebiet erfolgt eine abschließende Auseinandersetzung mit ethischen, sozialen, politischen, ökonomischen und ökologischen Forderungen, die aus dem Themengebiet hervorgehen.“ Die Methode der Dilemmadiskussion kann damit eine systematische Behandlung von mit fachlicher Komplexität und ethischen Kontroversen einhergehenden Fragen ermöglichen, etwa nach sozialer und globaler Gerechtigkeit, nachhaltigem Konsumverhalten oder nachhaltiger Raumgestaltung, Ressourcengerechtigkeit oder allgemeiner nach einem angemessenen politischen oder individuellen Handeln.

Die hohe Relevanz derartiger Fragen zeigt sich in der außerschulischen Realität. Ein breiteres Interesse der Öffentlichkeit für aktuelle Mensch-Umwelt-Beziehungen und damit für geographische Themen spiegelt sich beispielsweise in den zahlreichen populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen, Filmdokumentationen und Ausstellungen der letzten Jahre zum sog. „Anthropozän“ wider. Dieser von Paul Crutzen, Nobelpreisträger für Chemie, geprägte Begriff (Crutzen/Störmer 2000; Crutzen 2002) bringt zum Ausdruck, dass wir, „so die Kernaussage, in einer Phase der ‚geology of mankind‘ [leben], d.h. menschliche Eingriffe in die natürliche Umwelt haben inzwischen ein solches Ausmaß angenommen, dass sie den Charakter eines eigenen geologischen Zeitalters aufweisen“ (Gebhardt 2016, S. 28; dort auch Problematisierung des Begriffs). In den Blick geraten dabei u.a. die sog. „Syndrome globalen Wandels“, also „unerwünschte charakteristische Fehlentwicklungen (oder Umweltdegradationsmuster) von natürlichen oder zivilisatorischen Trends, die sich in vielen Regionen dieser Welt identifizieren lassen“ (ebd., S. 33). Beispiele sind das „Sahel-Syndrom“ (landwirtschaftliche Übernutzung marginaler Standorte), das

„Katanga-Syndrom“ (Umweltdegradation durch Abbau nicht erneuerbarer Energien) oder das „Favela-Syndrom“ (Umweltdegradation und Verelendung in Städten durch ungeregelte Urbanisierung) (ebd., S. 34). Diese Syndrome weisen jeweils spezifische komplexe Verflechtungen ökologischer, ökonomischer, sozialer und politischer Einflussgrößen auf. Hinsichtlich eines angemessenen Umgangs mit diesen Herausforderungen stellen sich immer auch wertebezogene Fragen (z.B. nach Nachhaltigkeit oder globaler Gerechtigkeit), was bei der Suche nach Lösungsansätzen rein fachliche Zugänge ausschließt und moralische Abwägungen notwendig macht.

Im Geographieunterricht ist die Behandlung derartiger Themen dementsprechend durchaus herausfordernd. In der fachdidaktischen Diskussion wird, um dies zu fassen, häufig von einer „doppelten Komplexität“ der Themen gesprochen (Ohl 2013a; Mehren et al. 2015): Unter „faktischer Komplexität“ wird dabei eine hohe Komplexität der Sachlage verstanden, die oft mit fachlichen Kontroversen einhergeht, also mit widersprüchlichen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Expertenmeinungen. „Ethische Komplexität“ hingegen meint, dass „auch hinsichtlich der normativen Bewertungsperspektive eine Vielzahl von Faktoren einzubeziehen [ist]“ (Applis/Scarano 2014, S. 4). Vor dem Hintergrund konkurrierender Wertmaßstäbe sind dabei moralische Kontroversen kennzeichnend, also widersprüchliche Auffassungen über angemessene Handlungsziele. Die hier beschriebenen Eigenschaften gelten in hohem Maße für die Themen, die mit den auch im Geographieunterricht relevanten Ansätzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens behandelt werden. Hierbei werden die entsprechenden Fragestellungen unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit in ihrer ökologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Dimension betrachtet und die globale Perspektive wird zur lokalen in Bezug gesetzt. Die Lernenden sollen dabei spezifische Kompetenzen, u.a. Handlungskompetenzen, entwickeln (genauer: z.B. Schrüfer/Schockemöhle 2012; Schreiber/Siege 2016).

Genau an dieser „doppelten Komplexität“ setzt auch die Dilemmadiskussion an, die Applis (2012, S. 77) als „den zentralen Förderansatz der strukturgenetisch-konstruktivistischen Konzepte der Piaget-Tradition“ bezeichnet. Rhode-Jüchtern, der den Ansatz in die geographiedidaktische Diskussion einbrachte, hält diesen für ideal im Umgang mit der existierenden Komplexität der Realität und damit für Themen des Geographieunterrichts, in denen „Fakten, Werte und vorgefertigte Meinungen zusammengebracht werden“, da nicht die Oberflächenstrukturen „einen Fall diskussionswürdig machen, sondern deren Bedeutungen für uns oder für die anderen und die Vernetzungen – die Tiefenstrukturen“ (Rhode-Jüchtern 1995, S. 22; zit. nach Applis 2012, S. 78). Applis (2012) arbeitete in seiner empirischen Arbeit zum wertorientierten Geographieunterricht mit der Dilemmadiskussion und konnte „umfangreiche positive Effekte der Dilemmadiskussionsmethode rekonstruier[en]“ (S. 258). Ebenso wie bei der ebenfalls angewandten Mystery-Methode zeigte sich, „dass sich mit der Methode komplexe Systeme weltlicher Erscheinungen betrachten, analysieren und diskutieren lassen [...]. Der Erwerb eigener Meinungen verhilft dazu, Stand- und Urteilspunkte gegenüber komplexen Systemen weltlicher Erscheinungen zu erwerben und einzunehmen. Die Arbeitsmethoden unterstützten sowohl auf der sozialen Ebene (Arbeiten in Gruppen ermöglicht den Zugang zu/das Äußern von verschiedenen Positionen) als auch der inhaltlichen Ebene Perspektivwechsel (Perspektivität ermöglicht einen differenzierteren Zugang zu komplexen Problemstellungen) und das Nachvollziehbar machen divergierender Positionen“ (ebd.).

Das methodische Beispiel der Dilemmadiskussion soll beispielhaft veranschaulichen, dass eine zielführende Behandlung zahlreicher geographischer Themen eine Abwägung fachlicher *und* ethischer Argumente einschließt. Die Schüler sollen sich im Geographieunterricht in fachlicher und moralischer Perspektive vertiefend mit einem Thema beschäftigen und zu einem individuellen, begründeten Urteil gelangen. Deutlich werden soll damit auch: „Normativ-diskursive Positionierung“ – so ein zentraler Gegenstandsbereich des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters für Bildungsmedien (Fey 2015) – ist in der Geographiedidaktik von herausragender Bedeutung. Zahlreiche geographische Themen verlangen regelrecht nach diskursiven Positionierungen, insbesondere dann, wenn sich die Frage nach einem angemessenen (z.B. politischen oder individuellen) Handeln stellt. Die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, sich „im Diskurs zu positionieren“, stellt deshalb ein wichtiges Bildungsziel des Geographieunterrichts dar.

Doch welche Erwartungen werden dabei an die Lernenden, aber auch an die Lehrenden gestellt? Und welche Anforderungen sind an Lehr- und Lernmittel zu formulieren, um die mit diskursiven Positionierungen einhergehenden Lernprozesse bestmöglich zu unterstützen? Anliegen dieses Artikels ist es, einen Beitrag zur Klärung dieser Fragen zu leisten.

## **2. Die diskursive Positionierung von Schülerinnen und Schülern als erklärtes und anspruchsvolles Bildungsziel**

Dass Schüler sich diskursiv positionieren sollen, ist ein erklärtes Bildungsziel des Geographieunterrichts. Hinsichtlich des hierfür explizit ausgewiesenen Kompetenzbereichs „Beurteilung/Bewertung“ formulieren die Bildungsstandards für das Fach Geographie als zentrale Kompetenz die „Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme, Informationen in Medien und geographische Erkenntnisse kriterienorientiert sowie vor dem Hintergrund bestehender Werte in Ansätzen beurteilen zu können“ (DGfG 2014, S. 9).

Im fachdidaktischen Diskurs ist diesbezüglich die Rede von einer „ethischen Urteilskompetenz“. Felzmann und Meyer (2011) verstehen darunter eine „reflektierte Verknüpfung von Sachwissen auf der einen Seite sowie Wertvorstellungen auf der anderen Seite [als] Basis für Entscheidungen bzw. Urteilen in Handlungssituationen“ (ebd., S. 130; vgl. auch Mehren et al. 2015, S. 7). Der Urteilende sollte sich hierbei „[...] möglichst umfassend bewusst darüber [sein], wonach er urteilt beziehungsweise entscheidet, wenn er seinen Standpunkt argumentativ vertritt“ (Meyer/Felzmann 2011, S. 146). Hier wird erneut deutlich: „Diskursive Positionierung“ ist, auch vor dem Hintergrund der oben geschilderten „doppelten Komplexität“, anspruchsvoll. Sie erfordert von Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Reflexivität, und gleich mehrere fachbezogene Kompetenzen kommen hier zum Tragen. Auch Rhode-Jüchtern (1995, S. 23) betont hinsichtlich wertbezogener Zielfelder des Unterrichts u.a., dass hier „Systemwissen, Urteilskompetenz, soziale Verhaltenskompetenz und sozial-politische Handlungskompetenz nacheinander bemüht werden] müssen.“

Weiterhin spielen im Rahmen diskursiver Positionierung auf einer sehr konkreten Ebene Argumentationskompetenzen eine wichtige Rolle. Die Lernenden müssen z.B., so auch die Formulierung in den Bildungsstandards hinsichtlich des Kompetenzbereichs „Kommunikation“, die Fähigkeit entwickeln, „bei geographisch relevanten Aussagen zwischen Tatsachenfeststellungen und Bewertungen [zu] unterscheiden“ (DGfG 2014, S. 22). Auf

dieser Grundlage sollen sie „an ausgewählten Beispielen fachliche Aussagen und Bewertungen abwägen und in einer Diskussion zu einer begründeten Meinung und/oder zu einem Kompromiss kommen (z.B. Rollenspiele, Szenarien“ (ebd., S. 23). Genauer ist im hiesigen Kontext die Fähigkeit zur Unterscheidung und Anwendung faktischer und normativer Argumentationen notwendig, wobei faktische Argumentationen auf Fakten, normative auf Wertvorstellungen beruhen (vgl. Budke 2012, S. 12). Dies lässt sich an einem Beispiel veranschaulichen: „Während man auf die Frage ‚Inwiefern ist der Klimawandel anthropogen verursacht?‘ mit faktischer Argumentation antworten sollte, bei der man u.a. auf die verfügbaren Temperaturmessungen und den Konzentrationsanstieg des Treibhausgases Kohlendioxid eingeht, sollte man auf die Frage ‚Inwiefern sollte das Klima geschützt werden?‘ auch Wertvorstellungen ins Feld führen, um zu überzeugen“ (Budke 2012, S. 12).

Im Umgang mit komplexen Themen ist Faktenwissen (deklaratives Wissen), aber auch prozedurales Wissen notwendig. Globale Problemlagen sind aber häufig durch ein „Nicht-wissenkönnen“ (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 7) gekennzeichnet: Dem Einzelnen ist es häufig nicht möglich, seriös abzuschätzen, welche möglichen Konsequenzen mit welchen denkbaren Handlungsentscheidungen einhergehen. Darüber hinaus sind die Sachlagen, wie bereits erwähnt, oft durch fachliche Kontroversen, d.h. teils widersprüchliche Expertenmeinungen und wissenschaftliche Erkenntnisse, gekennzeichnet (vgl. Mehren et al. 2015, S. 6). Im Unterricht ist im Hinblick auf eine diskursive Positionierung deshalb das Ertragen von Unsicherheit, die sog. Ambiguitätstoleranz, eine Herausforderung – sowohl für die Schülerinnen und Schüler, als auch für die Lehrkraft.

### **3. Die diskursive Positionierung von Lehrkräften – eine Gratwanderung**

Während also grundsätzlich Klarheit darüber herrscht, dass Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht persönlich positionieren und zu individuellen Urteilen gelangen sollen, sind die Erwartungen an die Lehrkraft und die von ihr einzunehmende Rolle im Umgang mit kontroversen Themen weniger eindeutig. Diesbezüglich ergeben sich spezifische Herausforderungen. Neuralgische Aspekte sind etwa der Umgang mit eigenen wertebezogenen Positionierungen oder die eigene Rolle hinsichtlich der Werteerziehung in der Schule: „Inwieweit sollte ein Lehrer zum Beispiel eigene Positionierungen auf Basis persönlicher Werteabwägungen im Unterricht erkennbar werden lassen? Was passiert zum Beispiel, wenn ein Lehrer von seinen am Thema interessierten Schülern nach seiner eigenen Sichtweise gefragt wird?“ (Mehren et al. 2015, S. 7). Für das Beispiel der Dilemmadiskussion (s.o.) beleuchtet Meyer (2015, S. 170) unterschiedliche diesbezügliche Verhaltensmöglichkeiten der Lehrkraft, die mit je spezifischen Implikationen einhergehen: „Sie kann neutral als Moderator den Prozess begleiten [...]. Sie kann aber auch dezidiert Position beziehen und dadurch die Diskussion anstacheln, andererseits zu stark beeinflussen und Wortmeldungen ‚ersticken‘. Falls das Dilemma noch nicht deutlich genug erkannt wurde oder die Diskussion noch schleppend ist, kann bewusst eine Gegenposition eingenommen werden [...]. Bei dieser Rolle besteht jedoch die Gefahr, dass Vorurteile durch die Lehrkraft geschürt werden. Daher müsste nach der Diskussion diese bewusst eingenommene

Position erläutert werden.“ Der unterrichtliche Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit persönlichen Sichtweisen kann, dies zeigt sich, zur Gratwanderung werden.

Die hier für den Kontext Schule formulierten Fragen nach einem angemessenen Umgang mit persönlichen Überzeugungen und Werturteilen wurden für die Forschung und die Hochschullehre in der deutschsprachigen Soziologie bereits zwischen den 1910er und frühen 1970er Jahren in einer Abfolge von Auseinandersetzungen geführt, die teils als Werturteils-, teils als Positivismusstreit bezeichnet werden. Dabei wurde gerade auch die Rolle, welche ethischen Werten und auch politischen Positionen in der Forschung wie in der Hochschullehre zufallen soll, grundlegend und kontrovers diskutiert (vgl. Ohl et al. 2016, S. 92-93). Für den schulischen Kontext und u.a. mit Bezug auf den Positivismusstreit analysierte Kelly schon 1986 vier mögliche Haltungen von Lehrkräften im Umgang mit persönlichen Werturteilen: Er verwirft eine als „exclusive neutrality“ bezeichnete Haltung der Lehrkraft, bei der kontrovers diskutierte Themen gänzlich aus dem Unterricht ausgeklammert würden (z.B. aufgrund der Vorstellung, die Schule müsse einen neutralen Status wahren) als nicht zielführend, da den Lernenden hierdurch die Chance entginge, sich vertiefend mit gesellschaftlich relevanten Fragestellungen zu beschäftigen (Kelly 1986, S. 121; vgl. auch Ohl et al. 2016, S. 93). Auch gegen die Haltung einer „exclusive partiality“, bei der die Lehrkraft *bestimmte* Sichtweisen als „richtig“ und zu bevorzugend vermittelt (dies kann bewusst oder unbewusst geschehen, etwa, um die Lernenden nicht zu verunsichern und vor zu großer Komplexität zu schützen), spricht sich Kelly aus, da sie die Schülerinnen und Schüler entmündige und die Chance eigener Meinungsbildung behindere (Kelly 1986, S. 121). Agiert eine Lehrkraft im Sinne einer „neutral impartiality“, so diskutiert sie im Unterricht zentrale Argumente kontroverser Fragen, gibt aber nicht oder höchstens auf Rückfrage zu erkennen, welche persönlichen Sichtweisen sie selbst vertritt (z.B. um Schülerinnen und Schüler nicht zu manipulieren oder um selbst nicht angreifbar zu werden). Kelly geht davon aus, dass hier die Rolle der Lehrkraft überschätzt wird, die nur *eine* Einflussgröße im Lebenskontext Heranwachsender ist. Die Möglichkeit einer strikten Neutralität hält er zudem für einen Mythos (u.a. aufgrund unbewusster und nonverbaler Kommunikation im Unterricht). Auch sei es problematisch, von der Klasse begründete Positionierungen zu verlangen, sie aber selbst zu verweigern (ebd., S. 127). Insbesondere um den Heranwachsenden die Chance zu geben, ihre eigenen Perspektiven mit denen eines verantwortungsvollen Erwachsenen zu vergleichen, spricht Kelly sich für eine Haltung „paradoxically termed committed impartiality“ (ebd., S. 130) aus. Die intensive Auseinandersetzung mit Kontroversen ist dabei prägend („impartiality“), die Lehrkraft fördert aber als Rollenmodell durch die Demonstration eines offenen Umgangs mit eigenen (moralisch vertretbaren) Positionierungen („committed“) die Entwicklung der Lernenden. Die Verantwortung über den Zeitpunkt eigener Positionierungen im Unterrichtsverlauf und die Art des Ausdrucks (eher zurückhaltend oder eher passioniert) überlässt Kelly der verantwortungsvoll handelnden Lehrkraft (vgl. ebd., S. 130).

Auch Applis (2012) arbeitet unter Bezug auf Schrand (1995) heraus, dass „über Moralpsychologie, Moralpädagogik, allgemeine Pädagogik, evolutionäre Pädagogik, Hirnforschung etc. hinweg“ (Applis 2012, S. 76) u.a. die Grundeinsicht gelten kann, dass die Lehrkraft als Vorbild und Verhaltensmodell eine entscheidende Rolle spielt. Ebenfalls unter Bezug auf Schrand (1995, S. 10) und dabei Hilligen (1978) zitierend, formuliert Applis (2012, S. 76) zusammenfassend: „[Der Lehrer] soll sich als authentische und unverwechselbare Person in den Unterricht einbringen; dazu gehört auch der Mut zur Parteinahme

als ‚Entscheidung für gewisse Zielsetzungen, die offen bleibt für Infragestellung und Revision und dem Lernenden Gelegenheit gibt zur Überprüfung, zum Selbstvollzug, zur Beurteilung der Konsequenzen‘ [Hilligen 1978, S. 52]. Dies solle [so Schrand] in einem demokratischen Erziehungsstil bewerkstelligt werden, der Partnerschaft, Kooperation und Interaktion auf der Basis von Gegenseitigkeit beinhalte.“

Nur die dritte und vierte der von Kelly beschriebenen möglichen Haltungen und die von Applis dargestellte Rolle der Lehrkraft ermöglichen ein Arbeiten im Sinne des Kontroversitätsgebots politischer Bildung, welches entsprechend des Beutelsbacher Konsens‘ bei kontroversen Themen stets aufrechterhalten werden muss (vgl. Wehling 1977). Das Kontroversitätsgebot besagt: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht in seiner Kontroversität behandelt werden, da ansonsten die Gefahr besteht, einseitige Sichtweisen zu vermitteln oder die Schülerinnen zu manipulieren (vgl. ebd.; Ohl 2013b, S. 163).

Hinsichtlich weiterer Aspekte der Unterrichtsgestaltung wie auch in Bezug auf die angestrebten Wirkungen ihres Unterrichts sind die Erwartungen an die Lehrkraft eindeutiger. Sie soll die in Abschnitt zwei genannten Kompetenzen bei ihren Schülerinnen und Schülern gezielt fördern und ihnen, u.a. durch die Gelegenheit zum Perspektivenwechsel, die Chance zur vertiefenden Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen unterschiedlicher Akteure im jeweiligen Themenfeld geben und sie so zu fachlich und ethisch begründeten individuellen Positionierungen befähigen. Ob und inwieweit dies gelingt, steht sicherlich, das verdeutlichen die Ausführungen, in hohem Maße mit der Persönlichkeit der Lehrkraft im Zusammenhang. Doch auch der Einsatz stimmiger methodischer Arrangements und die gezielte Auswahl von Medien, die den Lernenden eine vielperspektivische und vertiefende Beschäftigung mit dem jeweiligen Gegenstand ermöglichen, sind wichtige Einflussgrößen.

Für den Geographieunterricht steht mittlerweile ein reichhaltiges Methodenrepertoire zur Verfügung, das den Bedürfnissen eines adäquaten Umgangs mit kontroversen Themen und dem Anliegen, die diskursive Positionierung der Lernenden zu unterstützen, Rechnung trägt. Als besonders geeignet kann – aus den genannten Gründen – die bereits in den Blick gerückte „Dilemmadiskussion“ gelten. Auch die „Pro- und Contra-Diskussion“ (Schleicher 2013), die Methode „Planen und Entscheiden“ (Vankan et al. 2007), Rollen- und Planspiele oder die „strukturierte Kontroverse“ (BpB 2012) lassen sich hier gewinnbringend einsetzen (vgl. auch Kestler 2015, S. 227). Das ebenfalls bereits erwähnte „Mystery“ (Vankan et al. 2007), bei dem die Schülerinnen und Schüler unsortierte Einzelinformationen zu einer rätselhaften geographischen Leitfrage schlüssig zueinander in Bezug setzen müssen, trainiert gezielt Problemlösestrategien, vernetztes Denken und ermöglicht individuell begründete Entscheidungen (vgl. auch Kestler 2015, S. 227). Alle diese Methoden integrieren idealtypisch Phasen der Metakognition, um die Qualität von Denkprozessen und Problemlösefähigkeiten aktiv zu fördern. Weitere Methoden, die in besonderer Weise die mündlichen und schriftlichen Argumentationskompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern, finden sich bei Budke (2012) (z.B. Meinungsstrahl, Fishbowl-Methode, Wertequadrat).

Doch welche Anforderungen sind an geeignete Bildungsmedien zu stellen, die im Rahmen dieser oder anderer methodischer Zugänge eingesetzt werden? Denn neben den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern prägen weitere Akteure das unterrichtliche Ge-

schehen, zwar indirekt, aber dennoch bedeutsam: „Neben der Kommunikation unter Anwesenden spielen im Unterricht aber auch die Kommunikationsangebote von Nichtanwesenden in Form von Schulbüchern, Karten, Bildern, Texten aus dem Internet etc. eine große Rolle für den schulischen Bildungsprozess“ (Budke 2012, S. 5). In diesem Zusammenhang gerät nun das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien (Fey 2015) genauer in den Blick, dessen Potenzialen sich der folgende Abschnitt widmet.

#### **4. Potenziale des AAER bei der Analyse und Auswahl von Bildungsmedien zur Behandlung kontroverser Themen**

Bereits die gekürzte Variante des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters für Bildungsmedien erwies sich in einer kleinen explorativen Untersuchung, in der die Anwendung des Rasters anhand eines ganz konkreten kostenlosen Online-Bildungsmaterials erprobt wurde, als äußerst gewinnbringend (vgl. den Beitrag Streitberger/Ohl in diesem Band). U.a. hinsichtlich des hier im Mittelpunkt des Interesses stehenden Aspekts der diskursiven Positionierung erlaubte das Instrument auch aus einer domänenspezifischen Perspektive eine differenzierte Analyse des Materials und ermöglichte die Ableitung konkreter Konsequenzen für die Medienauswahl und die weitere Gestaltung des Unterrichts. Noch detailliertere Analysen erlaubt die ausführliche Originalversion des Rasters, auf die sich die folgenden Ausführungen beziehen (Fey 2015). Dass das Instrument in dieser ursprünglichen Variante bestens für eine vertiefende Analyse von Lehrmitteln geeignet ist – gerade auch unter dem Aspekt der normativ-diskursiven Positionierung –, erstaunt schon alleine aufgrund der Tiefgründigkeit der theoretischen Fundierung des Rasters nicht. Zur Ableitung von Leitfragen und Items für die Analyse von Lehrmitteln unter einer ideologiekritischen Perspektive setzt sich Fey in seiner Arbeit im Kapitel „2.1 Normativ-diskursive Positionierung/Ideologiekritische Perspektive“ u.a. mit der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (u.a. mit deren normativen Zielen und ihrem Wahrheitsbegriff) und dem oben erwähnten Positivismusstreit auseinander (vgl. Kap. 2.1.1); weiterhin mit der Ideologiekritik nach Klafki und einer diskursanalytisch motivierten Kritik des Ideologiebegriffs (unter Bezug auf Foucault; mit Ausführungen zur Konstruktion von Wirklichkeit durch menschliche Sprechhandlungen und einer Analyse von Schnittmengen zwischen klassischer Ideologiekritik und der Diskursanalyse; vgl. Kap. 2.1.2). Darüber hinaus widmet Fey sich diskursiver Positionierung „als analytisch zu fassende[r] Disposition von Wissen“ (Kap. 2.1.3); hier geht es u.a. um eine soziale Dimension von Wissen, d.h. um die mit diesem verbundenen Praktiken sozialer Reproduktion und Konstruktion, und vor diesem Hintergrund um eine Sicht auf Schulbuchwissen als „struktureller Reproduzent des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ einer Gesellschaft“ (Fey 2015, S. 91). In Kap. 2.1.4 geht es um Fragen eines pädagogisch-reflektierten Umgangs mit Normativität, u.a. um den bereits erwähnten Beutelsbacher Konsens mit dem Kontroversitätsgebot und dem Überwältigungsverbot (ebd., S. 96-97) wie auch um das zentral bedeutsame Kriterium der Multiperspektivität bei der Schulbuchforschung aus einer ideologiekritischen Perspektive. Auf diesen theoretischen Grundlagen leitet Fey nun zwei auf diskursive Positionierung bezogene Teilelemente seines Analyserasters her: Zum einen einen Katalog von neun „Leitfragen zur Analyse der diskursiven Positionierung von Wissen in Lehrmitteln“ (Fey 2015, S. 95 und S. 295) – die einzelnen Leitfragen werden im Folgenden jeweils mit „LF“



und einer Zahl entsprechend der chronologischen Abfolge der neun Fragen zitiert – und zum anderen elf Items zur Analyse von Lehrmitteln, die im Folgenden mit den von Fey (2015, S. 296-299) genutzten Kürzeln zitiert werden (z.B. „NdP\_ITA\_01“ für das Item zur interessengeleiteten Themenführung, vgl. S. 296).

*Operationalisierung eines angemessenen Umgangs mit Kontroversität im Analyseraster*  
Wie die obigen drei Abschnitte zeigen sollten, ist (auch) in der Geographiedidaktik in Bezug auf den Analyseaspekt „diskursive Positionierung“ die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Kontroversen neuralgisch. Um im Sinne des Kontroversitätsgebots arbeiten zu können, muss auch die Materialgrundlage des Unterrichts eine Berücksichtigung unterschiedlicher und ggf. widersprüchlicher wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Sichtweisen gewährleisten und darf nicht einseitig ausgerichtet sein. Einzelne Leitfragen und Items des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters ermöglichen eine dezidierte Untersuchung von Lehrmitteln im Hinblick auf deren Umgang mit kontroversen Fragestellungen:

Ganz explizit auf „Kontroversität“ gehen analytische Fragen und ein damit verbundenes Item aus dem Augsburger Raster ein, die dort nicht dem Oberthema „diskursive Positionierung“ zugeordnet werden, sondern dem Bereich „makrodidaktische bzw. bildungstheoretische Fundierung“. Dabei wird der Blick auf die Frage gerichtet, ob das Lehrmittel mehrere Perspektiven zum behandelten Thema anbietet und ob dabei bestehende Kontroversen deutlich gemacht werden (Fey 2015, S. 316). Doch auch im Bereich der diskursiven Positionierung ermöglicht das Raster eine Analyse des Umgangs mit kontroversen Themen. So operationalisieren LF 1 zu „Co- und Subthemen“ und LF 2 zu „Auslassungen“ wichtige diesbezügliche Analyseaspekte, indem sie danach fragen, welche Themen, aber auch Diskussionen der jeweils relevanten politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen Diskurse direkt oder indirekt aufgegriffen werden – oder eben nicht, obwohl es im Sinne einer multiperspektivischen Darstellung notwendig wäre (LF 1 könnte hier sinnvollerweise um „wissenschaftliche Diskurse“ ergänzt werden). Auch LF 3 zu „Konzeptualisierungen“ ermöglicht eine Diagnose von möglicherweise einseitigen oder ideologischen Darstellungen, indem es für die Frage sensibilisiert, ob das, was in einem Material als „Wissen“ dargestellt wird, beispielsweise wissenschaftlich abgesichert ist oder ob es sich eher um kulturelle, politische, religiöse etc. „Konzepte“ oder Überzeugungen handelt, die vor dem Hintergrund der jeweiligen Akteursperspektive interpretiert werden müssen. Das heißt in der Konsequenz indessen nicht, dass derartige Darstellungen akteurspezifischer Sichtweisen in Bildungsmaterialien nicht genutzt werden sollten – es geht ja gerade darum, multiperspektivisch zu arbeiten –, vielmehr ergeben sich daraus konkrete Konsequenzen für den Unterricht wie z.B. ein dekonstruierender Umgang mit diesen Darstellungen oder eine Ergänzung durch andere Sichtweisen. In diesem Sinne muss auch LF 8 „Wertungen“ verstanden werden: Der Lehrkraft muss bewusst sein, ob und inwiefern in einem Lehrmittel explizit oder implizit Wertungen vorgenommen werden. Ist dies der Fall, können auch wertende Aussagen zu sehr fruchtbaren Denk- und Lernprozessen führen – unter der Voraussetzung, dass sie aus ihrem jeweiligen Kontext heraus als solche analysiert werden. Treten dabei entsprechend LF 8 (einseitige) „Schwerpunktsetzungen“ auf, sind komplementäre Materialien unverzichtbar. In diesem Zusammenhang bietet sich auch die Arbeit mit LF 9 zu „Naturalisierungen/Objektivierungen“ und mit dem darauf bezogenen Item NdP\_N\_05 „Naturalisierung/Verabsolutierung“ an, welche die Aufmerksamkeit auf rhetorische und semantische Merkmale von Bildungsmedien lenken und nach

möglichen Relativierungen fragen. LF 5 („Relationale Ordnung“) sensibilisiert dafür, dass auch die Anordnung/Positionierung der Bestandteile eines Lehrmittels suggestiv sein können.

Die einzelnen Items machen nun wesentliche Aspekte der Frage, ob ein Thema in seiner Kontroversität behandelt wird, konkret greifbar und ermöglichen gestufte Einschätzungen. Ganz unmittelbar geht Item NdP\_Mp\_05 „Multiperspektivität“ darauf ein, welches gezielt nach der Thematisierung von Kontroversen und damit verbundenen Wertungen fragt. Wie auch beim bereits erwähnten Item NdP\_N\_05 „Naturalisierung/Verabsolutierung“ wird hier besonderer Wert auf die sprachliche Ebene gelegt und die Rasteranwenderinnen und -anwender werden für rhetorische Mittel im Hinblick auf diskursive Positionierungen sensibilisiert. Die Items NdP\_ITA\_01 „Interessegeleitete Themenführung/Konzeptualisierung – Anbieter“ und NdP\_AAat\_07 „Autoren und Anbietertransparenz“ lenken den Blick auf diejenigen, die hinter einem Bildungsmaterial stehen, und auf deren mögliche Positionierungen. Auch mittels dieser Items können Hinweise auf eine interessegeleitete statt einer vielperspektivischen Darstellung identifiziert werden. Enthält das Lehrmittel entsprechend Item NdP\_AC\_02 einen appellativen Charakter (werden die Lernenden also z.B. direkt zur Annahme bestimmter Einstellungen aufgefordert) oder Werbung (Item NdP\_W\_03) oder werden in einem Material eingenommene Standpunkte oder Argumentationen nicht transparent nachvollziehbar dargestellt (Item NdP\_T\_04), so muss die Lehrkraft sich darüber klar sein und die Konsequenzen für den Unterricht daraus ableiten (entweder Verwerfen des Materials oder dekonstruierender Umgang damit bzw. Ergänzung durch komplementäre Lehrmittel).

#### *Zur Frage nach der Differenziertheit von Bedeutungs- und Eigenschaftszuschreibungen*

Im Hinblick auf die diskursive Positionierung von Lehrmitteln ist für die Geographiedidaktik von Wichtigkeit, welche Bedeutungen und Eigenschaften bestimmten Räumen oder menschlichen Akteuren und Akteursgruppen explizit oder implizit zugeschrieben werden. Die LF 7 „Begriffsverkettungen und Konnotationen“, bei der Bedeutungsübertragungen und indirekte und direkte Verbindungen von Begriffen analysiert werden sollen, rückt genau derartige Bedeutungszuschreibungen in den Blick. Dieser Analyseaspekt lässt sich sowohl auf den Umgang mit Räumen als auch mit Individuen und menschlichen Gruppen beziehen.

Ein differenzierter Umgang mit dem Betrachtungsobjekt „Raum“ soll im Geographieunterricht u.a. dadurch gewährleistet werden, dass der geographische Raum nicht nur als „Container“ der physisch-materiellen Welt oder als System von Lagebeziehungen aufgefasst wird, sondern auch als Gegenstand subjektiver Wahrnehmungen und als soziales Konstrukt, d.h. als Element von Kommunikation und Handlung (vgl. DGfG 2014, S. 6). Dies zeigt, dass ein kritisch-reflexiver Umgang maßgeblich ist und individuelle Wahrnehmungen wie auch die soziale Konstruiertheit von Räumen regelrecht selbst zum Gegenstand der unterrichtlichen Betrachtungen gemacht werden, um z.B. subjektive Komponenten, aber auch eine gezielte Wahrnehmungssteuerung durch verschiedene Akteure (z.B. Anbieter von Reiseprospekten, Spendenaufrufen oder Bildungsmaterialien) greifbar zu machen und sie aus dem jeweiligen Kontext heraus zu verstehen und zu bewerten. Da das Augsburger Analyseraster nicht domänenspezifisch ausgerichtet ist, wird der Umgang mit „Raum“ dort nicht explizit thematisiert. (Ein Vorschlag zur Berücksichtigung unterschiedlicher Raumkonzeptionen im Raster findet sich im Beitrag von Streitberger/Ohl in diesem Band). Anknüpfungspunkte bietet aber z.B. LF 4 „Oppositions- und Differenzfiguren“,

welches sich auf die Bildung von Differenzen/Gegensätzen in Bezug auf „Subjekte“ (Personen, soziale Gruppen etc.), aber eben auch auf „Objekte“ bezieht. Als Beispiele für Letztere werden „Gegenstände, Monumente“ angeführt – hier wäre eine Ergänzung durch „Räume“ sehr gewinnbringend.

Ein umstrittenes geographiedidaktisch relevantes Konzept, in welchem nicht nur Räumen, sondern auch den dort lebenden Menschen Eigenschaften explizit zugeschrieben werden, ist das sog. „Kulturerdteilkonzept“, welches als räumliches Gliederungskonzept gedacht ist. Nach der traditionellen Definition von Kolb (1962) sind Kulturerdteile „Räume subkontinentalen Ausmaßes, deren Einheit auf dem individuellen Ursprung der Kultur, auf der besonderen einmaligen Verbindung der landschaftsgestaltenden Natur- und Kulturelemente, auf der eigenständigen geistigen und gesellschaftlichen Ordnung und dem Zusammenhang des historischen Ablaufs beruht. Gemeinsame religiöse, geistige und weltanschauliche Traditionen sind für ihre Abgrenzung grundlegend“ (Haversath 2013, S. 165). Die von Beginn an heftig geführte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Debatte um dieses Konzept und die Bemühungen um dessen Modifikation und Weiterentwicklung können hier nicht wiedergegeben werden. Das Konzept war in einigen Bundesländern auch im Hinblick auf Bildungsmedien wie Schulbücher längere Zeit prägend und dient teils bis heute als Referenzrahmen fachdidaktischer Argumentationen. Die Kritik, die an diesem Konzept geübt wird, bezieht sich auf eben jene Aspekte, die im Augsburger Raster in den LF 4 „Oppositions- und Differenzfiguren“ und 7 „Begriffsverkettungen und Konnotationen“ zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden. Denn kritisiert wird am Kulturerdteilkonzept eine sehr statische Darstellung von Kulturen, denen eine gewisse Homogenität zugeschrieben wird (vgl. Schmidt-Wulffen 2008, S. 14-18). Die lebendigen gesellschaftlichen und global wirksamen Einflüsse auf „Kultur“ werden verschleiert und durch das Konzept kann bei Schülerinnen und Schülern der Eindruck entstehen, „Kultur“ (und nicht auch aktuelle Machtverhältnisse etc.) „sei die zentrale analytische Dimension zur Erhellung dort [also in einem Raum] vorfindbarer Situationen und Verhältnisse, letztendlich der Positionen des einzelnen Menschen“ (ebd., S. 15) Durch diese Bedeutungs- und Eigenschaftszuschreibungen besteht die Gefahr, dass Klischees verstärkt werden und Differenzierungen verloren gehen.

Ob und inwiefern derartige Klischeebildungen und Undifferenziertheiten mit ihren jeweiligen Implikationen im Hinblick auf „Gender“, „Multikulturalität“ und den Umgang mit Minderheiten sowie auf Menschen mit Behinderung in einem Lehrmittel vorherrschen, oder ob sogar verfassungsrechtliche Grundsätze wie z.B. die Achtung der Menschenwürde verletzt werden, lässt sich anhand der Items NdP\_G\_09 „Gender“, NdP\_ADM\_10 „Anti-Diskriminierung – Multikulturalität“, NdP\_ADB\_11 „Anti-Diskriminierung – Menschen mit Behinderung“ und NdP\_Vk\_08 „Verfassungskonformität“ analysieren.

Um die Rollen, die in einem Lehrmittel nicht den dort genannten Akteuren, sondern speziell den Rezipienten, also Schülerinnen und Schülern zugewiesen werden, geht es in LF 6 „Subjektivierungen“. Im Hinblick auf den Geographieunterricht ist dabei beispielsweise die Frage nach einer „kulturellen Besonderung“ von Relevanz. Dies lässt sich anhand einer Schulbuchanalyse von Lossau (2005) illustrieren. Auf einer Schulbuchseite zum Mittelmeerraum werden die Schülerinnen und Schüler u.a. wie folgt angesprochen: „Wenn ihr etwas über die Mittelmeerländer erfahren wollt – warum fragt ihr nicht einfach eure Mitschüler?“ (Mühlberger et al. 2000, S. 82). Hier wird also differenziert zwischen „ihr“ und „eure Mitschüler“. Wer die Mitschüler sind, ist klar, nämlich diejenigen, die einen

Migrationshintergrund im Mittelmeerraum haben. Sind diese Schülerinnen also nicht Teil von „ihr“ und „eure“? Lossau analysiert: „[Die Kinder aus dem Mittelmeerraum] werden als eine Bereicherung repräsentiert, an denen die deutschen Schülerinnen und Schüler ihre Wissbegierde stillen und Werte wie Akzeptanz und Toleranz üben sollen. Diese letztlich ausgrenzende ‚Besonderung‘ [...] geht so weit, dass die nicht-deutschen Kinder zu Repräsentanten ‚ihrer‘ Kultur gemacht werden: ‚[...] – warum fragt ihr nicht einfach eure Mitschüler?‘. So einfach ist das aber nicht: Ein Kind aus dem Mittelmeerraum zu sein bedeutet nicht automatisch, Auskunft über die Mittelmeerländer geben zu können“ (Lossau 2005, S. 245). Sie schlussfolgert: „Darin zeigt sich der innere Widerspruch der Interkulturellen Pädagogik, kulturelle Unterschiede harmonisieren zu wollen – und sie doch immer wieder zu reproduzieren“ (ebd., S. 246). Hier zeigt sich also im Besonderen die Relevanz der Raster-Leitfrage zu „Subjektivierungen“ in Bildungsmedien. Ganz grundsätzlich wird erneut deutlich, wie zielführend die Arbeit mit dem Augsburger Analyse- und Evaluationsraster auch in der Domäne der Geographiedidaktik ist.

## 5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diskursive Positionierung sowohl ein Bildungsziel des Geographieunterrichts als auch eine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrkräfte ist, vor allem im Kontext der gesellschaftlich hoch relevanten komplexen und kontroversen Themen der Geographie. Dabei werden unterschiedliche Erwartungen an die anwesenden Akteure des Unterrichts wie auch an die Medien, die als Kommunikationsangebote nichtanwesender Akteure verstanden werden können, gestellt. Die Lernenden sollen, so das normative Ziel, in der Schule trainieren, sich im gesellschaftlichen Diskurs zu positionieren, und die dafür notwendigen Kompetenzen erwerben. Die Erwartungen an die Lehrkräfte sind insbesondere in der Frage nach einem angemessenen Umgang mit ihren individuellen persönlichen Überzeugungen und Positionierungen strittiger. Entsprechend des aktuellen Standes der Diskussion scheint eine Haltung besonders lernprozessförderlich zu sein, bei der die Lehrkraft sich durch die Demonstration eines offenen Umgangs mit eigenen (moralisch vertretbaren) Positionierungen als Rollenmodell zur Verfügung stellt und den Schülerinnen und Schülern damit die Chance gibt, ihre eigenen Perspektiven mit denen eines verantwortungsvollen Erwachsenen zu vergleichen. Im Hinblick auf die Lehr- und Lernmittel ermöglicht das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien eine fundierte Einschätzung und Auswahl. Das Raster hat einen kritisch-reflexiven Ansatz mit dem normativen Ziel, eine ideologiekritische Perspektive zu ermöglichen. Es kann damit eine sensibilisierende Funktion übernehmen und leistet einen hervorragenden Beitrag für Wissenschaft und schulische Praxis.

## Literatur

- Applis, Stefan (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik. Selbstverlag. (Dissertation).
- Applis, Stefan/Scarano, Nico (2014): Globales Lernen, praktische Philosophie und Moralphädagogik. Eine Annäherung. In: Geographie aktuell und Schule Heft 36, S. 3-7.

- Applis, Stefan/Höhnle, Steffen/Uphues, Rainer (2010): Wie EU-Exportsubventionen zur globalen Herausforderung werden. Eine Dilemmadiskussion als Methode des Globalen Lernens durchführen. In: *Geographie heute*, H. 281/282, S. 66-73.
- BpB – Bundeszentrale für politische Bildung (2012): Strukturierte Kontroverse. Online: <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/grafstat-bundestagswahl-2013/148896/strukturierte-kontroverse> [26.04.2017].
- Budke, Alexandra (2012): Diercke Kommunikation und Argumentation. Braunschweig: Westermann.
- Crutzen, Paul J. (2002): Geology of mankind. In: *Nature* 415, S. 23.
- Crutzen, Paul J./Störmer, Eugene F. (2000): The „Anthropocene“. In: *Global Change Newsletter* 41, S. 17-18.
- DGfG - Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. Achte Aufl. Bonn: DGfG.
- Felzmann, Dirk (2013): Soll ich für Entwicklungshilfe spenden? Warum eigentlich? Und nützt das überhaupt? In: *Praxis Geographie*, H. 3, S. 36-41.
- Fey, Carl-Christian (2015): Kostenfreie Online-Lehrmittel. Eine kritische Qualitätsanalyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gebhardt, Hans (2016): Das „Anthropozän“ – zur Konjunktur eines Begriffs. In: *Heidelberger Jahrbücher Online*, Bd. 1, S. 28-42 (online: [https://www.geog.uni-heidelberg.de/md/chemgeo/geog/human/gebhardt\\_anthropozan.pdf](https://www.geog.uni-heidelberg.de/md/chemgeo/geog/human/gebhardt_anthropozan.pdf) [20.04.2017]).
- Haversath, Johann-Bernhard (2013): Kulturerdteile. In: Böhn, Dieter/Obermaier, Gabi (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Braunschweig: Westermann, S. 165-167.
- Hilligen, Wolfgang (1978): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen.
- Kestler, Franz (2015): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolb, Albert (1962): Die Geographie und die Kulturerdteile. In: Leidlmair, Adolf (Hrsg.) (1962): Hermann von Wissmann-Festschrift. Tübingen: Geographisches Institut der Universität Tübingen, S. 42-49.
- Lossau, Julia (2005): Zu Besuch in Erögli. Kulturelle Grenzen im Schulbuch „grenzenlos“. In: *Berichte zur deutschen Landeskunde*, Bd. 79, H. 2/3, S. 241-251.
- Mehren, Martina/Mehren, Rainer/Ohl, Ulrike/Resenberger, Claudia (2015): Die doppelte Komplexität geographischer Themen – eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. In: *Geographie aktuell und Schule*, H. 216, S. 4-11.
- Meyer, Christiane (2015): Moralisches Dilemma/Dilemmadiskussion. In: Reinfried, Sibylle/Haubrich, Hartwig (Hrsg.) (2015): *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. Berlin: Cornelsen, S. 170-171.
- Mühlberger, Wolfgang/Dury, Franz/Egle, Jürgen (2000): *Grenzenlos. Erdkunde, Baden-Württemberg, Hauptschule 7*. Hannover: Schroedel.
- Ohl, Ulrike (2013a): Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. In: *Praxis Geographie*, H. 3, S. 4-8.
- Ohl, Ulrike (2013b): Kontroversitätsprinzip. In: Böhn, Dieter/Obermaier, Gabi (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Braunschweig: Westermann, S. 163-164.
- Ohl, Ulrike/Resenberger, Claudia/Schmitt, Thomas (2016): Zur politischen Dimension der Frage nach „gutem“ Handeln im Geographieunterricht. In: Budke, Alexandra und Kuckuck, Miriam (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart, S. 89-96.
- Rhode-Jüchtern, Tilman (1995): Der Dilemma-Diskurs – Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht. In: *Geographie und Schule*, H. 96, S. 17-27.
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolas (2000): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungspolitischen Bildung*. Stuttgart: Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland.
- Schleicher, Yvonne (Moderation) (2013): *Diercke Pro und Contra als Unterrichtsmethode*. Braunschweig: Westermann.
- Schmidt-Wulffen, Wulf (2008): Wissenschaftliche Mythen in der Geographie(didaktik). In: *GW Unterricht*, H. 109, S. 11-26.
- Schrand, Hermann (1995): Werteerziehung im Geographieunterricht. Probleme und Möglichkeiten. In: *Geographie und Schule*, H. 96, S. 7-12.
- Schreiber, Jörg-Robert, Siege, Hannes (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ). Zweite Aufl. Berlin: Cornelsen.

- Schrüfer, Gabriele/Schockemöhle, Johanna (2012): Nachhaltige Entwicklung und Geographieunterricht. In: Ha-versath, Johann-Bernhard (Mod.) (2012): Geographiedidaktik. Braunschweig: Westermann, S. 107-132.
- Uhlenwinkel, Anke (2013): Dilemma-Diskurs. In: Böhn, Dieter/Obermaier, Gabi (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Braunschweig: Westermann, S. 160-161.
- Ulrich-Riedhammer, Marie/Applis, Stefan (2013): Ethisches Argumentieren als Herausforderung. Die Vielper-spektivität globaler Fragestellungen am Beispiel der Textilproduktion. In: Praxis Geographie, H. 3, S. 24-29.
- Vankan, Leon/Rohwer, Gertrude/Schuler, Stephan (2007): Theoretische Grundlagen. In: Vankan, Leon/Rohwer, Gertrude/Schuler, Stephan (Hrsg.): Diercke Methoden. Denken lernen mit Geographie. Braunschweig: West-ermann, S. 158-175.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S. 173-184.
- Wilhelmi, Volker (2007): Die Entwicklung werteorientierter Urteilskompetenz im Geographieunterricht. In: Pra-xis Geographie, H. 7/8, S. 30-33.
- Wilhelmi, Volker (2010): Wo soll das hinführen? Urteilsfindung mit der „Dilemma-Methode“. In: Praxis Geo-graphie, H. 5, S. 37-49.